

# Beurteilen oder Verurteilen

Herausgeber

Joachim Kutscher

Mitautoren

Hans-Dieter Haller

Klaus Heipcke

Lutz Mauermann

Hans Merkens

Wolfgang Mertens

Rudolf Schmid

Peter Strittmatter

Jörg Ziegenspeck

Urban & Schwarzenberg

Dr. Joachim Kutscher, Türkenstraße 77, 8000 München 40

Dr. Hans-Dieter Haller, Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen, Kreuzberggring 24, 3400 Göttingen

Prof. Dr. Klaus Heipcke, An der Turnhalle 42, 3500 Kassel-Niederzwehren

Dr. Lutz Mauermann, Rainstraße 17, 8901 Oberottmarshausen

Prof. Dr. Hans Merckens, Freie Universität Berlin, FB 12, WE 4, Arnimallee 11, 1000 Berlin 33

Dr. Wolfgang Mertens, Institut für Psychologie, Abt. für Sozialpsychologie, Kaulbachstr. 93/II, 8000 München 40

Dr. Rudolf Schmid, Am Schatzkampe 4, 3000 Hannover 1

Prof. Dr. Peter Strittmatter, Leberstraße 15, 6600 Saarbrücken 3

Dipl.-Päd. Jörg Ziegenspeck, Rauher Weg 15, 3146 Adendorf

#### **CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek**

**Beurteilen oder verurteilen** / Hrsg.: Joachim Kutscher. Mitautoren: Hans-Dieter Haller . . . – 1. Aufl. – München, Wien, Baltimore : Urban und Schwarzenberg, 1977.

([U-und-S-Pädagogik] U-&-S-Pädagogik : Orientierung)

ISBN 3-541-40261-X

NE: Kutscher, Joachim [Hrsg.]; Haller, Hans-Dieter [Mitarb.]

Alle Rechte, auch die des Nachdruckes, der Wiedergabe in jeder Form und der Übersetzung behalten sich Urheber und Verleger vor. Es ist ohne schriftliche Genehmigung des Verlegers nicht erlaubt, das Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Weg (Photokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen oder unter Verwendung elektronischer bzw. mechanischer Systeme zu speichern, systematisch auszuwerten oder zu verbreiten.

Umschlagentwurf: Dieter Vollendorf; Satz: Pfaff, Inning; Druck: Ebner, Ulm. Printed in Germany.

© Urban & Schwarzenberg, München-Wien-Baltimore 1977.

# Beraten in der Schule – Gesellschaftliche und diagnostische Probleme einer pädagogischen Handlungsform

*Lutz Mauermann*

## Zusammenfassung

Das wachsende Bedürfnis nach Beratung in Schulangelegenheiten ist darauf zurückzuführen, daß sich die Aufgaben, die der Schule von der Gesellschaft gestellt werden, in den letzten Jahren geändert haben. Vom Ausbau des Beratungswesens wird einerseits eine Dämpfung übersteigter Bildungshoffnungen erwartet, andererseits sieht man darin einen Schritt zur Verwirklichung von Chancengleichheit und Emanzipation. Probleme des Beraters im Rahmen einer optimalen Schullaufbahnfindung werden exemplarisch aufgezeigt. Im Zentrum der Diskussion stehen Verfahren (lernzielorientierte Tests, diagnostisches Curriculum, Diagnosebogen), die der Lehrer im Hinblick auf Beratung von Schülern und Eltern einsetzen kann. Die Analyse verdeutlicht: Wenn „Beraten“ zu einer pädagogischen Handlungsform mit emanzipatorischer Absicht ausgebaut werden soll, bedarf es nicht nur eines quantitativen Ausbaus der Beratungsinstitutionen, sondern einer Reihe stützender Maßnahmen.

## 1. Einleitung

Verfolgt man die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Diskussion und Publikation (Frühjahr 1976), so kann man den Eindruck bekommen, eine neue Welle reformerischen Eifers rolle auf unser Bildungswesen zu, vergleichbar mit jenen Innovationsbemühungen, die den Impulsen der Werke eines *Heinrich Roth* oder eines *Saul Robinsohn* und deren Mitarbeitern in den späten sechziger Jahren folgten (z. B. *Roth* 1969; *Robinsohn* 1967). Während im Bereich „Curriculumrevision“ eher Resignation und Mißmut<sup>1)</sup>, im Bereich „Begabung und Lernen“ eher Ernüchterung und Restauration<sup>2)</sup> um sich greifen, werden nunmehr allem Anschein nach die Hoffnungen auf Verbesserung im Ausbildungssektor unserer Gesellschaft an das Konzept „Beratung“ geknüpft. Ausdruck finden diese Hoffnungen, über deren Berechtigung im folgenden zu diskutieren ist, in einer Reihe von Büchern<sup>3)</sup> und Zeitschriftenartikeln<sup>4)</sup> zum Thema „Beratung“, in Verlautbarungen der Kultusbehörden<sup>5)</sup> und des Deutschen Bildungsrates<sup>6)</sup>, in der Geschäftigkeit der Sektion „Schulpsychologie“ im Berufsverband Deutscher Psychologen<sup>7)</sup>, sowie in den Bemühungen verschiedener pädagogischer Institutionen um Fortbildung von Lehrern und Erziehern im Problembereich „Beratung“<sup>8)</sup>.

Angeichts dieser Situation erhebt sich die Frage, was durch die Intensivierung des schulischen Beratungswesens erreicht werden soll und was möglicherweise erreicht werden kann. Um eine Antwort darauf zu finden, wird nachfolgend nach Gründen geforscht, die den feststellbaren Bedeutungszuwachs der Beratung im Bildungswesen verursacht haben könnten. Ein Wissen um die Ursachen wird dabei helfen, die Funktion von Beratung in einem differenzierten Schulsystem zu erschließen. Da es im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich sein wird, auf alle Aspekte von Beratung in der Schule einzugehen (häufig werden vier Hauptformen von Beratung unterschieden:

---

<sup>1)</sup> Anmerkungen siehe S. 82ff.

Schullaufbahnberatung, Berufsberatung, individualpsychologische Beratung und Beratung von Schule, Lehrern und Eltern), konzentrieren sich die weiteren Überlegungen schwerpunktmäßig auf Schullaufbahnberatung, die als lehrgangs- und unterrichtsbezogene Lernhilfe verstanden wird. Es wird die Frage erörtert, welche diagnostischen Instrumente dem beratenden Lehrer zur Verfügung stehen, mit denen er seine „Klienten“ sachgerecht und individuell angemessen beurteilen kann, damit er aufgrund der Beurteilung Ratschläge erteilen oder Handlungsalternativen in Zusammenarbeit mit Schülern, Eltern und Lehrerkollegen erarbeiten kann. In einem letzten Teil werden einige Bedingungen für Schullaufbahnberatung als Lernhilfe aufgezeigt.

## **2. Mögliche Gründe für die wachsende Bedeutung von Beratung im schulischen Bereich**

These: Das wachsende Bedürfnis nach Beratung in Schulangelegenheiten gründet auf veränderten Funktionsbestimmungen für die Schule durch die Gesellschaft und daraus erwachsender Verhaltensunsicherheit der Betroffenen.

Nach *Fend* 1974 lassen sich drei wesentliche gesellschaftliche Funktionen von schulischer Erziehung unterscheiden:

- a) Funktion der Qualifikation,
- b) Funktion der Allokation und Selektion,
- c) Funktion der Integration und Legitimation.

In dem Maße, wie sich in industriellen Gesellschaften Wandel vollzieht, ändern sich auch die Anforderungen an ihre Erziehungssysteme.

### **2.1. Veränderte Funktion der Qualifikation**

Durch schulische Sozialisation sollen die Heranwachsenden auf

# Beratung in der Schule

die Anforderungen des gesellschaftlich-politischen Lebens und des zukünftigen Berufes vorbereitet werden. Welches sind aber die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wertorientierungen, Einstellungen (u. ä.), deren Erwerb dem Individuum eigenverantwortliches Handeln in der Gesellschaft und Eintritt in den Arbeits- und Produktionsprozeß ermöglichen? An diese Frage knüpfte vor zehn Jahren die Bildungsreform an, speziell der von *Robinsohn* und seinen Mitarbeitern am Berliner Institut für Bildungsforschung verfolgte Ansatz der Revision von bisherigen Inhalten des Lehrgefüges (vgl. *Robinsohn* 1967). Kernstück des *Robinsohn*-Ansatzes ist der methodische Dreischritt (Lebenssituation – Qualifikation – Lerninhalte), der bei der Analyse der gegenwärtigen und – soweit vorhersehbar – zukünftigen Lebenssituationen, in die der Heranwachsende gestellt sein wird, beginnt, die zur Bewältigung dieser Situation erforderlichen Qualifikationen identifiziert und schließlich Curriculumelemente auswählt, die die geforderten Qualifikationen hervorbringen können. Inzwischen haben nahezu alle Bundesländer der Bundesrepublik neue, teilweise heftig umstrittene Lehrpläne entwickelt, die sich mehr oder weniger stark an das Modell der *Robinsohn*-Gruppe anlehnen. Daneben gibt es Bestrebungen, die Curriculumentwicklung weiter „an die Basis“ zu verlegen („Schulnahe Curriculumentwicklung“, „offene Curricula“, vgl. *Gerbaulet u. a.* 1972). Schulversuche mit Orientierungsstufe oder Gesamtschulversuche und die damit verbundene Umstellung, Mehrarbeit und Belastung der Beteiligten, Einführung der Neuen Mathematik und des 9. Pflichtschuljahres haben in den letzten Jahren das Schulwesen labilisiert. Eltern entdecken, daß Art der Vermittlung und Inhalt des Unterrichts ihrer Kinder nicht mehr dem entsprechen, was sie selbst in ihrer Schulzeit erlebt haben: Hausaufgabenhilfe wird zum Problem. Die Lehrerschaft sieht sich mit neuen Erkenntnissen der Lern- und Curriculumforschung konfrontiert: Der Rückzug auf bewährte Modelle wird fragwürdig, Fortbildung wird notwendig. Verunsicherung und Ratlosigkeit, die in der Schulreform begründet sind, werden weiterhin durch die Entwicklung auf

dem Arbeitsmarkt erhöht. Zunehmende Umstellung auf automatisierte Fertigung führt zur Polarisierung innerhalb der Beschäftigungsstruktur: „Auf der einen Seite entstehen relativ anspruchsvolle Spezialtätigkeiten, die durch die herkömmlichen Berufsbilder nicht zu erfassen sind, auf der anderen Seite verstärkt sich die Vereinseitigung infolge der Arbeitsteilung“ (Schmidt 1972, S. 36). Immer mehr werden Verhaltensweisen wie Beweglichkeit, Wendigkeit, Umstellungsbereitschaft, Bereitschaft zum Umlernen und Weiterlernen zu grundlegenden Qualifikationen für Arbeitskräfte, wenn sie die sich wandelnden Anforderungen am Arbeitsplatz bewältigen wollen<sup>9</sup>). Es ist das Verdienst industrie-soziologischer und polit-ökonomischer Analysen, nachgewiesen zu haben, daß es aufgrund der Bewegungsgesetze der kapitalistischen Produktion und aufgrund der Dynamik der technologischen Entwicklung kaum möglich ist, stoffliche Qualifikationsvoraussetzungen nach Art und Menge konkret und genau anzugeben (vgl. Hurrelmann 1975, S. 96 ff). Damit steht aber die Schule, als diejenige gesellschaftliche Institution, die hauptsächlich für die Qualifizierung der Heranwachsenden sorgt, vor einem unaufhebbaren Dilemma, wenn sie gesicherte Prognosen über den zukünftigen Ausbildungs- und Berufserfolg der Schüler abgeben bzw. auf deren Grundlage beraten soll – ein Problem, das bereits auf ihre Allokations- und Selektionsfunktion verweist.

## 2.2. Veränderte Funktion der Selektion

Die Schule weist die Heranwachsenden durch Auslese, Förderung und Bewertung nach gesellschaftlich vorgegebenen Standards auf Positionen im Erwachsenenleben ein. In dem Maße, in dem in den letzten beiden Jahrzehnten die Forderung nach Ausschöpfung von Begabungsreserven und Herstellung von Chancengleichheit dringlicher wird, gerät das herkömmliche dreigliedrige Schulsystem, das weitestgehend eine ständisch gegliederte Sozialstruktur widerspiegelt und reproduziert, zusehends ins Kreuzfeuer der Kritik. Das „Bürgerrecht auf Bil-

# Beratung in der Schule

dung“ (*Dahrendorf*) soll verwirklicht werden, indem die Schule als „bürokratische Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (*Schelsky*) dafür sorgt, daß jeder Schüler ohne Ansehen seiner Schicht-, Religions- oder Geschlechtszugehörigkeit die gleiche Möglichkeit erhält, durch eigene Anstrengung sich eine seinen Fähigkeiten entsprechende Position innerhalb der Sozialstruktur zu erwerben. Um eine gerechtere Chancenzuweisung durch die Schule zu gewähren, wird zunächst versucht, durch schulorganisatorische Maßnahmen (Orientierungsstufe, Gesamtschule) die endgültige Entscheidung über einen bestimmten Bildungsweg des Schülers hinauszuzögern und die einzelnen Bildungswege durchlässiger zu gestalten. Flankierend treten Vorschuleinrichtungen und kompensatorische Erziehungsprogramme hinzu.

Am Beispiel der Gesamtschule mit ihrem differenzierenden und individualisierenden Kurssystem werden nun Notwendigkeit und Bedeutung von Beratung besonders deutlich: Während sich im dreigliedrigen Schulsystem Laufbahnentscheidungen nur auf wenige Zeitpunkte beschränken (z. B. Schulaufnahme, Versetzung, Schulübertritt), stehen Schüler und Lehrer der Gesamtschule unter permanentem Entscheidungszwang: Mindestens halbjährlich kann in den Leistungskursen umgestuft werden; aus dem Angebot ist oft zu wählen zwischen Ausgleichs- und Schwerpunktkursen, Intensiv- und Grundkursen, Liftkursen, Neigungskursen u. ä.

## 2.3. Veränderte Funktion der Legitimation

In der Schule werden Kulturinhalte, Wert- und Moralvorstellungen, Normen und Rechtsauffassungen von einer Generation auf die andere übertragen. Die Heranwachsenden werden in das sozio-kulturelle System integriert, indem sie in einer Weise beeinflußt werden, daß sie bestehende Verhältnisse erkennen, anerkennen und sich ihren Forderungen entsprechend verhalten lernen. Diese Funktion erfüllt die Schule – sieht man vom Unterricht in Gesellschaftslehre einmal ab – weniger durch ex-



plizit vorgeschriebene Einwirkungen; Integrationsprozesse sind gleichsam Nebenprodukte von Qualifikations- und Selektionsprozessen (vgl. *Fend* 1974, S. 173 ff). So werden etwa neben fachlichen Qualifikationen gleichzeitig „normative Orientierungen“ (*Offe*) wie Fleiß, Sorgfalt, Verlässlichkeit und Genauigkeit erlernt; in dem Maße, wie Schule ihre Ausleseaufgabe erfüllt und auf unterschiedliche soziale Positionen vorbereitet, bereitet sie die Schüler auf ein System sozialer Ungleichheit vor, das durch Begriffe wie „Leistungsprinzip“ und „Chancengleichheit“ ideologisch abgesichert und legitimiert wird. Aufgrund veränderter Qualifikations- und Selektionsfunktion läßt sich demnach auch ein Wandel der Integrations- und Legitimationsfunktion erwarten. Ein Beispiel: Bei der Vergabe von Studienplätzen, die eine auf dem Leistungsprinzip beruhende Selektion darstellt, spielt die Tatsache der erworbenen Hochschulreife allein keine Rolle mehr; die Auslese wird mit Nach-Kommastellen bei Notendurchschnitten verobjektiviert und begründet.

Auf eine weitere Erscheinung sei in diesem Zusammenhang noch hingewiesen: die seit den Studentenunruhen der endsechziger Jahre noch nachwirkende Infragestellung traditioneller Wertorientierungen und Autoritätsverhältnisse. Wenngleich von der derzeitigen Verknappung der finanziellen Ressourcen für den Bildungssektor ein unerahnter Disziplinierungseffekt auf Schule und Hochschule ausgeht, so darf dennoch angenommen werden, daß die Institutionen im Ausbildungssektor und vorherrschende Einstellungen gegenüber Erziehung weiterhin unter weit größerem Legitimierungsdruck stehen, als dies vor den Diskussionen um die Demokratisierung von Schule und Gesellschaft oder um die antiautoritäre Erziehung der Fall war (zur Autoritätskrise s. *Weber* 1974). Im Hinblick auf Beratung läßt sich folgern, daß mit der Erhöhung des Konfliktpotentials im Zuge von Demokratisierung und mit der wachsenden Verunsicherung der Erzieher über die Angemessenheit ihrer Erziehungsmethoden ein vermehrtes Bedürfnis nach Ratschlägen, Tips, Informationen und anderen Hilfen zur Bewältigung dieser neuen Situationen korrespondiert.

## 3. Erwartungen an das Beratungskonzept

Beratung in der Schule ist anzusiedeln im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen. Für das Individuum wird angesichts zunehmender Komplexität und Unüberschaubarkeit in den Formen und Strukturen menschlichen Zusammenlebens Hilfestellung bei der Suche nach Identität und Position im gesellschaftlichen Gefüge notwendig. Die Gesellschaft bzw. deren politische Entscheidungsträger müssen im Interesse größtmöglicher Stabilität der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung versuchen, die Suche der einzelnen nach dem angemessensten Platz so zu steuern, daß das System in seiner Funktionsweise möglichst nicht gestört wird<sup>10</sup>).

### 3.1. Beratung gegen überzogene Bildungserwartungen

An das Beratungskonzept knüpfen zumindest zwei, recht unterschiedliche „Bewegungen“ ihre Hoffnungen auf Wandel und Besserung im Erziehungswesen. Die eine Bewegung, die *Wittmann* 1975 mit der Wortmarke „Neopädagogisierung“ versehen hat, richtet sich gegen den im Gefolge von Bestrebungen der äußeren Schulreform angeblich festzustellenden Verlust der erziehlichen Dimension schulischen Lehrens und Lernens. Schuld daran habe u. a. die wissenschaftliche Pädagogik, die ihre Forschungsergebnisse in unpädagogischer Weise auf Schule und Unterricht übertragen läßt (z. B. Mengenlehre, Fachorientierung auch schon in der Grundschule). Schuldig habe sie sich aber vor allem deshalb gemacht, weil sie einen – wissenschaftlich inzwischen wieder in Frage zu stellenden – egalitären und dynamischen Begabungsbegriff propagiert. Dies führe zu einer zu optimistischen Sichtweise der Lernfähigkeit von Kindern, zu überzogenen Erwartungen an die Möglichkeiten der Schule, zu einer Überforderung vieler Kinder, zu Schulstreß und verschärftem Leistungsdruck. Dem müsse ein realistischeres Begabungskonzept entgegengesetzt werden, das un-

terschiedliche Begabungen akzeptiert und demnach auch unterschiedliche Anforderungen rechtfertigt. In der Schule müsse endlich wieder Ruhe einkehren, eine Rückbesinnung auf die pädagogische Aufgabe der Schule sei notwendig, den ständigen Politisierungstendenzen in der Unterrichtsarbeit müsse Einhalt geboten werden.

So einleuchtend die Forderung nach Wiedergewinnung des Erzieherischen vor dem Hintergrund von Schulstreß, kognitions-lastigen Lehrplänen und entfremdenden Mammutschulen wirken mag, vor einem Rückfall in Denkkategorien eines „pädagogischen Bezuges“ (*Nohl*) mit einer Atmosphäre des Geborgenseins und des mitmenschlichen Vertrauens, einer pädagogischen Gemeinschaft in Liebe und Autorität muß gewarnt werden: Dahinter steckt die sozialidyllische Vorstellung von einer Schule in einem vorgesellschaftlichen, herrschaftsfreien und unpolitischen Raum, die Konzeption einer „prästabilisierten Sozialharmonie“ (vgl. *Mollenhauer* 1968, S. 25), die den nachweisbaren Zusammenhang von Gesellschafts- und Erziehungssystem schlicht ignoriert. In diesem Kontext würde Beratung in der Schule zur Verschleierungstaktik herabgewürdigt werden, würde zum „Placebo mit Nebenwirkungen“ (*Fatke* 1976), mit dessen Hilfe berechnete Bildungsaspirationen gedämpft und Schulkonflikte individualisiert und psychologisiert werden (vgl. *Dauber* 1976).

## 3.2. Beratung als befreiende Lernhilfe

Die andere Bewegung, der das Beratungskonzept zupaß kommt, kann mit dem Stichwort „emanzipatorische Pädagogik“ umschrieben werden. Das Erziehungsverständnis dieser pädagogischen Richtung<sup>11)</sup> gründet auf Emanzipation und Mündigkeit als Leitvorstellungen einer demokratisch sich verstehenden Erziehung. Ihr geht es um den Abbau unnötiger Herrschaft von Menschen über Menschen, um die Befreiung des Menschen aus ungerechtfertigter Abhängigkeit zu individueller Selbst- und gesellschaftlicher Mitbestimmung. Die

# Beratung in der Schule

Schule müsse, um dieses Ziel zu erreichen, solche pädagogischen Kommunikationsstrukturen etablieren, die auf den „Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs“ abzielen (*Mollenhauer* 1972, S. 68). Für die dazu erforderliche qualitative Veränderung des Erziehungsverhältnisses werden Lernhilfen benötigt, die individuelle Selbstbestimmung und Selbständigkeit zulassen. *Roth* (1971, S. 396 ff.) nennt diese Lernhilfen – in Absetzung von den auf dem Reiz-Reaktions-Muster beruhenden „konditionierenden“ Erziehungsmaßnahmen – „befreiende“ Lernprozesse, die „nicht zwingen sondern aufklären, nicht dekretieren sondern argumentieren, nicht unterwerfen sondern beraten, nicht suggerieren sondern aufmerksam machen, nicht blinden Gehorsam verlangen sondern zu eigenen kritischen Beurteilungen und Zustimmungen aus persönlicher Einsicht veranlassen, nicht gängeln sondern an die Selbstentscheidung appellieren“ (*Weber* 1974, S. 259).

Vor dem Hintergrund einer emanzipatorischen Erziehung wird das „Beraten“ zu einer charakteristischen pädagogischen Handlungsform. Der Beratungsprozeß versucht, über bloße Informationsvermittlung und Belehrung hinaus, die Situation des Ratsuchenden zu klären, die Einsicht in seine individuellen und sozialen Bedingungen zu vertiefen und seinen Entscheidungsspielraum durch Entwicklung von Alternativen so zu erweitern, daß der Ratsuchende schließlich zur Selbsthilfe befähigt ist (vgl. die Definitionen von „Beraten“ bei *Sprey* 1968, 1973; *Küchenhoff* 1970; *Mollenhauer/Müller* 1965).

## 3.3. Offene Fragen

Daß beide Erwartungsrichtungen gegenwärtig nebeneinander bestehen können, ist zum Großteil auf inhaltliche Unklarheiten im Beratungskonzept zurückzuführen: Welche Situationen, welche Konflikte, welche Verhaltensweisen können (sollen, müssen) Anlaß zur Beratung sein? Inwieweit kann eine, wenn überhaupt existierende Beratungstheorie zur Erklärung und Interpretation pädagogischen Handelns herangezogen wer-

den? Welche Rückwirkung auf die Schule wird von schulinterner Beratung erwartet? Wie ist der Zusammenhang von Schul- und Beratungskonzept zu bestimmen? Diese Fragen und ähnliche sind zunächst offen, zum einen wegen der formal zwar im Detail, inhaltlich jedoch wenig vorgebenden bzw. richtungweisenden offiziellen Verlautbarungen (*Strukturplan* 1970; *Bildungsgesamtplan* 1973; KMK-Beschluß; vgl. Anmerkungen 5 u. 6), zum anderen wegen des krisenhaften Verhältnisses zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, das von einigen Autoren als eigentliche Ursache sämtlicher Beratungsbedürfnisse im Bildungsbereich angesehen wird (z. B. *Köhler* 1975; *Rückriem/Sprey* 1975, 1976). Am weitesten vorangeschritten in der Klärung dieser Probleme sind bislang die Gesamtschulen, die aufgrund ihrer Zielsetzungen (z. B. Entschärfung des Sitzenbleiber- und Ausleseproblems, Überwindung von Bildungsbarrieren für bestimmte soziale Gruppen, Verbreiterung des Angebots an Neigungs- und Wahlfächern, Verbesserung der allgemeinen Chancengleichheit, soziale Integration) und wegen ihrer organisatorischen Möglichkeiten (Kern-Kurs-System, Differenzierung) ständig beurteilen und beraten müssen. Gleichzeitig bietet die Struktur der Gesamtschule aber auch die derzeit beste Chance, „Beraten“ als pädagogische Handlungsform im Sinne einer emanzipatorischen Erziehung zu verwirklichen, insofern als der Entscheidungsspielraum für Schüler, Eltern und Lehrer größer und die Möglichkeit zur Entwicklung von Alternativen eher gegeben ist als in herkömmlichen Schulen.

## 4. Beraten als pädagogische Handlungsform

### 4.1. Aufgaben der Schullaufbahnberatung

Galten die bisherigen Überlegungen mehr den allgemeinen Entstehungs- und Rahmenbedingungen des Beratungskonzepts, so soll im folgenden auf einige Konkretisierungen einge-

# Beratung in der Schule

gangen werden, d. h. auf Beratungsformen, wie sie gegenwärtig praktiziert oder projiziert werden. Hierzu wird in Anbetracht ihrer Vielzahl und möglichen Zielsetzungen eine Schwerpunktbildung unumgänglich, die – der Kontext, in dem dieser Beitrag steht, legt es nahe – zugunsten von „Schullaufbahnberatung“ (SLB) ausfällt. Bei SLB handelt es sich außerdem um diejenige Bildungsberatungsform, die noch weitestgehend in die Handlungskompetenz des Lehrers fällt; alle anderen Formen sind fest in „professionellen“ Händen: individual-psychologische Beratung durch Diplom-Psychologen, Berufsberatung durch staatlich bestellte Berufsberater (Beratungsmonopol der Bundesanstalt für Arbeit) und Systemberatung durch Sozialwissenschaftler.

SLB beschränkt sich nicht, wie dies oft mißverstanden wird, auf Situationen wie Einschulung, Schulwechsel, Übertritte in Sonder- oder weiterführende Schulen, also auf Gelegenheiten, die eine Entscheidung von oft weitreichender Bedeutung für die soziale Karriere des Heranwachsenden herbeiführen. SLB wird dann vor allem benötigt, wenn der Schüler die richtige Wahl innerhalb eines differenzierenden Unterrichtsangebots treffen soll und wenn Unterricht den individuellen Unterschieden im Lernen angepaßt werden soll. In diese Beratungssituationen müssen notwendigerweise Informationen aus zwei Bereichen einfließen: dem Bereich der Lernvoraussetzungen und dem der zur Bewältigung anstehenden curricularen Anforderungen. Aufgabe der SLB wäre dann, die Informationen aus beiden Bereichen so aufeinander zu beziehen, daß daraus optimale Prognosen für zukünftigen Lernerfolg ermöglicht werden. SLB wird in diesem Sinne zur lehrgangs- bzw. unterrichtsbezogenen Lernhilfe im Rahmen eines förderungsorientierten Unterrichtsmodells.

## 4.2. Diagnostik im Hinblick auf Beratung

Auf die Problematik der Notengebung oder die Kritik der herkömmlichen Testdiagnostik braucht an dieser Stelle nicht nä-

her eingegangen zu werden, ebensowenig auf wissenschafts- und erkenntnistheoretische Probleme der Schülerbeurteilung. Hierzu ist auf Beiträge des vorliegenden Bandes sowie auf *Frenz/Krüger/Tröger* 1973, *Mauermann* 1973, *Krüger/Tröger/Frenz* 1975 und *Scheckenhof* 1975 zu verweisen<sup>12</sup>).

Die Frage nach besseren Methoden der Datenerhebung und Informationsaufbereitung im Hinblick auf Beratung, kurz: nach einer Pädagogischen Diagnostik, die jene aufgezeigten Schwächen herkömmlicher Instrumente zu überwinden vermag, wird zur Schlüsselfrage von SLB. Auf der Suche nach Neuansätzen der Pädagogischen Diagnostik stellt man bald fest, daß bislang Vorhandenes teilweise noch um Anerkennung in der Schulpraxis ringt (lernzielorientierte Tests) oder aber wissenschaftlich nicht genügend ausgereift oder praktisch nicht verwertbar ist (Diagnosebogen, diagnostische Curricula).

## 4.2.1. Lernzielorientierte Tests

Welche Informationen erbringen die Ergebnisse aus lernzielorientierten Tests (LOTs) und wie können diese für Beratungszwecke genutzt werden? LOTs geben Auskunft darüber, ob ein Schüler ein bestimmtes Lernziel erreicht hat oder nicht. Die Vergleichsgröße, zu der die Antwort eines Schülers in Bezug gesetzt wird, ist ein festgelegtes Kriterium, das Lernziel. Von Interesse ist dabei nicht, wie der Schüler im Vergleich zu seinen Mitschülern oder einer Eichstichprobe von Schülern steht, sondern lediglich die Distanz zum Lernziel. Mit dem LOT läßt sich ein Lernergebnis vor dem Hintergrund des Unterrichts interpretieren, vorausgesetzt, daß er genau diejenigen Lernziele überprüft, die Gegenstand des Unterrichts waren. Nicht nur das Lernen des Schülers kann überprüft werden; die Ergebnisse lassen Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts zu. LOT-Ergebnisse können Anlässe zu einem Beratungsgespräch zwischen Lehrer und Schülern sein, worin der Lehrer nicht nur die Rolle des Informationsgebers spielt, dadurch daß er Anregungen oder Materialien für zielerreichendes Lernen ausgibt

# Beratung in der Schule

und auf die Bedeutung bestimmter Lernziele für nachfolgende Lernsequenzen hinweist, sondern worin er auch Informationen entgegennimmt, dadurch daß die Schüler Gelegenheit erhalten, ihre Schwierigkeiten beim Lernen und ihre Bedürfnisse zu artikulieren. Dieses Gespräch böte somit die Chance, jenen gravierenden Nachteil von LOTs, wie sie gegenwärtig im Einsatz sind, ein wenig abzumildern: ihre einseitige kognitive Orientierung.

Die diagnostisch bedeutsamen Informationen, die einem LOT zu entnehmen und gegebenenfalls zur Beratung heranzuziehen sind, können – bei entsprechender Konstruktion – erheblich erweitert werden, z. B. durch Variation der Aufgabenstellung (figural-anschaulich oder verbal) oder lerndiagnostisch sensible Wahlantworten (s. hierzu *Becker-Freyseng/Krüger/Rietbrock 1973; Mauermann/Schulte/Seisenberger 1973; Mauermann 1974*, S. 332 ff).

## 4.2.2. Beispiel eines diagnostischen Curriculums

Ein Ansatz, der noch konsequenter Unterricht und Schülerbeurteilung in Beziehung zu setzen versucht, ist im Rahmen von Forschungsarbeiten der Projektgruppe SLB in München verfolgt worden<sup>13</sup>). Ausgangspunkt ist ein detailliert ausgearbeitetes Curriculum für einen sechsstündigen Physikunterricht (siehe *Kunert u. a. 1976*). Für diese Unterrichtseinheit existieren genaue Beschreibungen der Eingangs- und Endqualifikationen (= geschlossenes Curriculum). Schüler, die bestimmte Lernvoraussetzungen nicht mitbringen (zur Feststellung dient ein präcurricularer Eingangstest), können ein Zusatztreatment durchlaufen, das eventuelle Lücken in den Eingangsvoraussetzungen zu füllen vermag. Der unterrichtsbegleitenden Diagnose dienen Arbeitsblätter, auf denen die Schüler Unterrichtsergebnisse festhalten und Anwendungsaufgaben lösen. Zusätzlich werden Fragen an den Schüler gestellt, die Aufschluß über seine Motivationslage geben sollen. Der abschließende LOT mit teils gebundenen, teils offenen Fragen ist so



konstruiert, daß

- alle wesentlichen Lernziele des Unterrichts durch Items abgedeckt sind,
- nicht allein Faktenwissen, sondern auch Transferleistungen überprüft werden können,
- der Schwierigkeitsgrad der Transfer-Aufgaben schrittweise vermindert ist,
- Einflüsse unterschiedlicher Lernumwelten der Kinder beim Transfer berücksichtigt werden können.

Durch Auswertung des LOT gewinnt man Antworten auf Fragen wie:

- Welche Lernzielbereiche sind erreicht, welche nicht?
- Auf welchem kognitiven Niveau hat der Schüler die Lerninhalte des Curriculums verarbeitet? Kann er die vermittelten Kenntnisse reproduzieren, kann er sie auch auf Problemsituationen anwenden?
- Welche zusätzlichen Hinweise braucht er, um einen erwünschten Transfer von curricularen Kenntnissen auf mögliche Problemsituationen seines Lebens- und Erfahrungsreiches anwenden zu können?
- Ist ein Nichtlösen von Problemaufgaben unter Umständen auf umweltspezifische Gegebenheiten zurückzuführen?

Die Ergebnisse des LOT werden auf ein Beurteilungsblatt (Evaluationsstruktur) eingetragen (s. Abbildung 1). Dieses informiert nicht nur den Lehrer, sondern auch den Schüler sehr differenziert über den Stand des Lernprozesses. Die Evaluationsstruktur sowie die während des Unterrichts angefallenen Daten stellen Bruchstücke dar, aus denen wesentliche Abschnitte des abgelaufenen Lernprozesses rekonstruiert werden können. Daraus lassen sich Aussagen über das Zustandekommen bzw. Nicht-Zustandekommen von Lernergebnissen gewinnen, d. h. Lernergebnisse werden erklärbar.

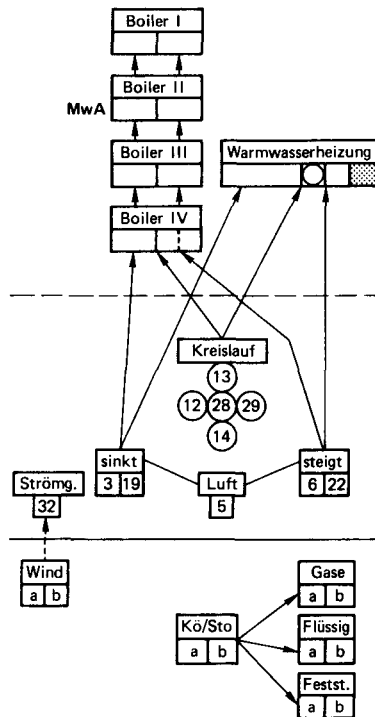
Vollends befriedigend ist dieses Modell eines diagnostischen Curriculums nicht: Neben seiner Geschlossenheit ist auch hier eine zu einseitig kognitive Ausrichtung zu bemängeln. Es demonstriert aber m. E. auf anschauliche Weise, daß mit immer differenzierteren Diagnosen zusehends die Grenze dessen er-

Name:

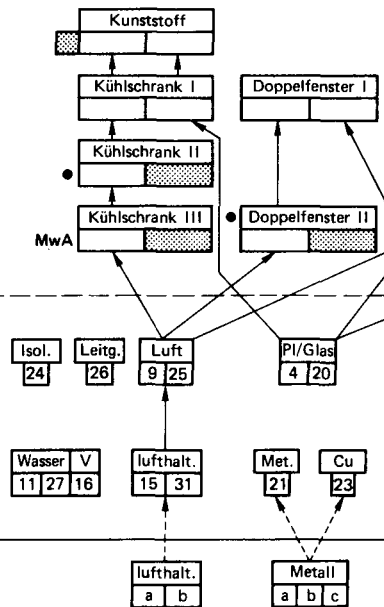
Klasse:

Form:

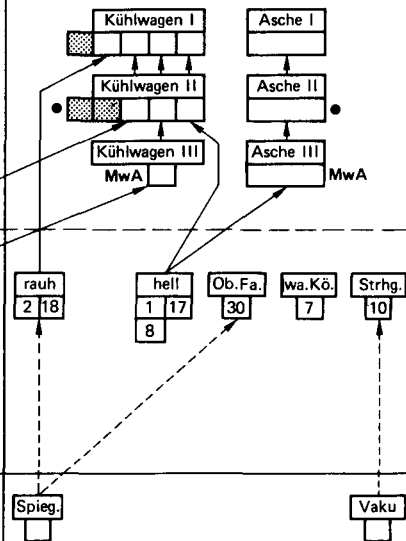
Wärmeströmung



Wärmeleitung



Wärmestrahlung



reicht wird, was unter gegebenen schulischen Bedingungen überhaupt noch praktikierbar ist.

## 4.2.3. Diagnosebogen

**Anliegen:** Diagnosebögen (DB) wurden in den letzten Jahren an vielen Gesamtschulen entwickelt. Im wesentlichen werden mit DB zwei Hauptziele verfolgt: Lernkontrolle als diagnostisches Hilfsmittel im förderungsorientierten Unterricht und Abbau subjektiver Beurteilungsverfahren zugunsten sachbezogener objektivierter Leistungsbeschreibungen. Am bekanntesten ist der hessische „Diagnosebogen – Informationen zum Stand des Lernprozesses“ (Abbildung 2). Auf diesen, mehrfach erprobten und revidierten DB konzentrieren sich die nachfolgenden Überlegungen. Einen Überblick über andere DB geben z. B. *Eheim/Scheckenhofer* 1972 und *Bachmair* 1975<sup>14</sup>).

**Handhabung:** In jedem Fach wird pro Schuljahr ein DB geführt. Der Lehrer trägt Beobachtungen aus zwei Bereichen des Arbeits- und Lernprozesses des Schülers ein: Beobachtungen zum Bereich „Lernziele/Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gesichtspunkte des Unterrichts“ und zum Bereich „Schriftliche Nachweise, Tests, Ergebnisse praktischer Arbeiten“. Während der zweite Bereich für alle Fächer gleich strukturiert ist, sind die Kategorien zum ersten Beobachtungsbereich fachspezifisch formuliert und können auf beliebige Themen und Unterrichts-

---

Abb. 1: Evaluationsstruktur des diagnostischen Curriculums „Wärmeausbreitung“ (nach *Kunert u. a.* 1976)

Erläuterungen: Die Kästchen unterhalb der gestrichelten Linie repräsentieren die Items 1 bis 32 des LOTs, die curriculare Kenntnisse abfragen. Darüberliegende Kästchen stehen für mögliche Teilantworten auf die zu bearbeitenden Problemaufgaben. Durch Eintrag von „+“, „-“ oder „○“ in die betreffenden Kästchen soll signalisiert werden, ob die (Teil-) Antwort richtig, falsch oder überhaupt nicht gegeben wurde. Die Pfeile sollen auf vermutete Bedingungsbeziehungen zwischen den Aufgaben hinweisen.

Beratung in der Schule

DIAGNOSEBOGEN – Informationen zum Stand des Lernprozesses											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Ernst-Reuter-Schule</b> <b>Gesamtschule</b> <b>Frankfurt-Nordweststadt</b>		Stichwort zum Thema, zur Unterrichtseinheit usw.									
			Name								
			Vorname								
			Schuljahr                      Kerngruppe <b>Gesellschaftslehre</b> Fach								
Dauer →											
Stichworte zu Lernzielen / Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gesichtspunkten des Unterrichts	A										
	B										
	C										
	D										
	E										
	F										
	G										
<b>Zeichenerklärung</b> + Lernz. erreicht / Föh. ausgeprägt ○ Lernz. teilweise erreicht / Fähigk., Fertigkeit vorhanden = Lernz. bisher nicht erreicht / Fähigk. nicht nachgewiesen X keine Beobachtung / nicht gefordert / erwartet J, P, K Jahrgangs-, bzw. Parallel- bzw. Kursgruppe N Normarbeit T schulübergreifender Test D+, D○, D- über, bzw. im, bzw. unter dem Durchschnitt der genannten Gruppe		<b>Hinweise und Empfehlungen zum Thema, zur Unterrichtseinheit usw.</b>									
		<b>Erörterungen zu den Kursbezeichnungen</b>									
		<b>Schriftliche Nachweise, Tests, Ergebnisse praktischer Arbeiten („p. A.“)</b>									
Bezug auf die Lernziele oder Themen											
Datum											
Art/Gruppe											
Ergebnis (D: auf den Durchschnitt bezogen)											
Ein- und Umstufung von/nach, Zeitpunkt											
		Ankreuzen, mit wem Besprechung erwünscht ↓ <b>Unterschriften</b>									
		1.                                               Lehrer                      vom                      bis									
		2.									
		3.									
		4.									
		Schüler                                             Dat.									
		Erziehungsberechtigter									

Abb. 2: Der hessische Diagnosebogen – Informationen zum Stand des Lernprozesses (entnommen aus b : e, 9/1975, 26)

einheiten bezogen werden (Abbildung 2 zeigt das Formblatt für das Fach Gesellschaftslehre). Für die Einschätzung des Arbeitserfolges stehen dem Lehrer drei Zeichen zur Verfügung:

+ : Lernziel erreicht/Fähigkeit ausgeprägt

○ : Lernziel teilweise erreicht/Fähigkeit vorhanden

= : Lernziel bisher nicht erreicht/Fähigkeit nicht nachgewiesen.

Schüler wie Eltern können den DB jederzeit einsehen. Er bildet die Grundlage für Gespräche mit dem Klassenlehrer.

*Probleme:* Den klaren Vorzügen des DB:

- Abbau der normorientierten Lernkontrolle und damit des Konkurrenzdenkens,
- Transparenz der schulischen Lernkontrollen,
- Berücksichtigung von Verhaltensdimensionen, die von standardisierten Tests oder LOTs nicht berücksichtigt werden,
- Milderung der Fehlerquellen im Lehrerurteil,
- Überblick über den Lernverlauf,
- Hilfestellung für eine kritische Reflexion der Lernsituation,
- Sensibilisierung des Lehrers für die Wahrnehmung des Schülerverhaltens, für die Wahl der Unterrichtsziele, für notwendige ausgleichende Maßnahmen,
- Grundlage für die individuelle Gestaltung der Lernwege,

stehen offene Fragen und offensichtliche Nachteile gegenüber:

- problematische Auswahl der zu beurteilenden Qualifikationen und die Gefahr der Rückwirkung auf Unterrichtsplanung und -gestaltung,
- Begriffe als Urteilkategorien, die eher Kommunikationsbarrieren (z. B. gegenüber den Eltern) aufbauen denn der Verständigung dienen,
- zu unspezifische Aussagen über Lernverhalten und Leistungsvermögen,
- fehlender Bezug der Beobachtungen zu Qualifikationsanforderungen künftiger Curricula,
- gewaltiger Arbeitsaufwand für den Lehrer,
- Widerspruch zum gleichzeitig bestehenden Zwang zur Notenvergabe und Selektion,

# Beratung in der Schule

– zusehends unüberschaubarere und damit unauswertbarere Datenfülle.

*Perspektiven:* Ein Abwägen der Vor- und Nachteile des DB läßt *Bachmair* 1975 zu dem Ergebnis kommen, daß der DB eine realisierbare und vernünftige Ergänzung des übrigen Instrumentariums der Schülerbeurteilung ist. Er bietet „viele Gelegenheiten zur Kommunikation zwischen Schülern, Lehrer, Eltern und zur rationalen Reflexion des Lern- und Lebensbereichs ‚Schule‘. Schüler könnten Aufklärung erhalten über Erfolg, Fehler und Mängel, über ihren Lern- und Arbeitsstil. . . . Die Information über den Lernerfolg bleibt dann nicht Selbstzweck, sie entwickelt sich zum Instrument des Erwerbs wichtiger Qualifikationen der Schüler wie z. B. die Argumentationsfähigkeit über Lernen, Leistung führt zu kritischer Selbstreflexion, Abkehr von der Erfolgsorientierung an Noten zur tendenziellen Verstärkung der intrinsischen Motivation, der selbständigen Planung und Kontrolle des Lernens, zur Fähigkeit der Selbstbeurteilung und Selbsteinschätzung“ (*Bachmair* 1975, S. 966). Diese von *Bachmair* angesprochenen „Gelegenheiten zur Kommunikation“, für die der DB Anlaß bietet, werden meistens als Beratungssituationen bezeichnet werden können, in denen Informationen eingebracht und ausgetauscht, Handlungsalternativen entwickelt und Entscheidungen vorbereitet werden.

*Grenzen:* Die Versuche, mit Hilfe von DB neue, pädagogisch orientierte Formen der Schülerbeurteilung zu verwirklichen, wurden in verschiedenen Bundesländern nach und nach eingestellt, vor kurzem auch in Hessen. Die Gründe dafür sind vielfältig:

- Die Mehrheit der Lehrer lehnt den DB wegen des damit verbundenen Mehraufwands und mangelnder Einsicht in seine Notwendigkeit ab.
- Für Selektionszwecke muß nach wie vor auf Ziffernbenotung zurückgegriffen werden<sup>15</sup>).
- Die Abnehmerinstanzen der öffentlichen Schulen (Wirtschaft, Industrie, Verwaltung) erkennen die versuchsweise

anstelle herkömmlicher Zeugnisse eingeführten Qualifikationsbeschreibungen nicht an.

- Die pädagogisch orientierten Diagnosen bleiben ohne praktische Konsequenzen: „Stütz- und Förderkurse konnten mal wegen fehlender Lehrer, mal wegen fehlender Planstellen für vorhandene Lehrer nicht erteilt werden, Schulkliniken, Einzelberatung, sozial- und sonderpädagogische Therapie – all diese notwendigen Folgemaßnahmen blieben und bleiben in der Regel aus“ (aus einem Erfahrungsbericht zweier Lehrer, an deren Gesamtschule mit dem DB gearbeitet wurde – *Stephan/Stubenrauch* 1975, S. 25).

Die Folgen für SLB aus dem Scheitern dieses pädagogisch-diagnostischen Neuansatzes liegen auf der Hand: Beratung verliert die Chance, sich als pädagogische Handlungsform im Rahmen einer emanzipatorischen Erziehung zu etablieren; ihre Aufklärungsfunktion wird geschmälert und damit ihre Funktion als befreiende Lernhilfe für das Individuum.

## 5. Schlußbemerkungen

Pädagogische Diagnostik und Schülerbeurteilung im besonderen sind zwar eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für Beratung in der Schule. Wie aus den aufgezeigten Gründen für das vorläufige Scheitern des DB-Versuchs deutlich hervorgeht, hängt die Konzeption von Beratung in starkem Maße von Funktionsbestimmungen der Schule ab. Solange die Selektionsaufgabe der Schule dominiert, solange ihre Qualifikationsfunktion zu Widersprüchen zwischen Schul- und Beschäftigungssystem führt, solange die Schule ihre Legitimationsfunktion aus bestehender sozialer Ungleichheit ableitet, werden Bemühungen, Beraten als pädagogische Handlungsform im oben beschriebenen Sinne zu etablieren, sehr bald auf Grenzen stoßen. Dies soll nun nicht heißen, alles schulische Lernen sei allein durch gesellschaftliche Anforderungen determiniert und Beraten sei die einzig mögliche befreiende

# Beratung in der Schule

Lernhilfe. Die Freiräume für Innovationen sind zwar klein, werden aber vielerorts keineswegs konsequent wahrgenommen und genutzt.

Als wichtigster und erfolgversprechendster Ansatzpunkt für Erneuerung scheint, den Erfahrungen vieler Schulversuche nach, der Lehrer zu sein. Wenn „Beraten“ Bestandteil seines Berufsbildes ist (siehe *Strukturplan* 1970, S. 219), so sollte dem auch in der Lehrerausbildung und -fortbildung entsprechend Rechnung getragen werden. Initiativen wie das Funkkolleg „Beratung in der Erziehung“ oder der Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ (s. Anmerkung 8) sind notwendig und sinnvoll, ebenso der geplante Ausbau des schulpsychologischen Dienstes sowie ein Erweiterungsstudium zum Beratungslehrer. Die Existenz eines Schulpsychologen und/oder eines Beratungslehrers an einer Schule darf jedoch m. E. das übrige Lehrpersonal nicht dazu verleiten (wie das heute schon häufig geschieht), Beratungsprobleme, Konfliktfälle, abweichendes oder auffälliges Schülerverhalten allein an den Experten zur Behandlung abzuschieben; es sei denn, man wollte in Kauf nehmen, daß Schulprobleme auf individuelle Anpassungsprobleme des Schülers reduziert werden, daß aufgrund stigmatisierender Wirkungen der Beratungskandidat zum Außenseiter gestempelt und eine „Beratungskarriere“ begonnen wird und daß der Beruf des Lehrers weiterhin pädagogisch entqualifiziert wird (vgl. *Fatke* 1976, S. 29 f; *Keupp* 1975, S. 426 f). In eine Beratungssituation müssen Beobachtungen sowohl der Eltern, der Lehrer und des Schülers als auch das Fachwissen des Experten eingebracht werden, wenn die Gesamtpersönlichkeit des Ratsuchenden angemessen zur Geltung kommen soll. Kommunikation und Kooperation sind unabdingbare Merkmale des Beratens.

Weitere Bedingungen für Beratung als pädagogische Handlungsform im Rahmen einer emanzipatorischen Erziehung seien abschließend noch erörtert, die in der Person des Ratsuchenden gründen. Beratung verfehlt ihren Zweck, wenn sie vom Schüler/Ratsuchenden nicht als förderungsorientierte Lern- oder Informations- oder Entscheidungshilfe wahrge-



nommen wird. Der Herwachsende wird Hilfestellung brauchen, um zu lernen, mit seinen Problemen in distanzierter, souveräner Weise umzugehen. Er benötigt Erfahrungen, um die Möglichkeiten abschätzen zu lernen, die ein Beratungsgespräch eröffnet. Das Erlernen von Beratungsfähigkeit muß als wichtige Aufgabe von Unterricht und Erziehung gesehen werden (vgl. *Hornstein* 1975, S. 54)<sup>16</sup>). Die eingangs gestellte Frage nach Zielen und Möglichkeiten einer Intensivierung von Beratung in der Schule kann, resümierend, etwa so beantwortet werden: Mit bloßer Institutionalisierung und personellem Ausbau der Beratung ist es nicht getan. Wichtig erscheint im Moment eine inhaltliche Bestimmung von Bildungsberatung, die den gesellschaftlichen Auftrag der Qualifikation, Selektion und Legitimierung, den die Schule hat, mit einbezieht. Danach wird sich zeigen, ob Beratung mit dem Schwerpunkt „Anpassung“ und „Kanalisation von Bildungserwartungen“ betrieben werden soll oder zu einer pädagogischen Handlungsform im Rahmen einer Erziehung zur individuellen und gesellschaftlichen Mündigkeit und Selbstbestimmung gerät. Fällt die Entscheidung mehr zugunsten der zweiten Alternative aus, so gilt es, in einem nächsten Schritt Erkenntnisse der Pädagogischen Diagnostik systematisch für Beratungszwecke nutzbar zu machen. Hierfür gibt es einige erfolgversprechende Versuche (LOT, diagnostische Curricula, DB). Begleitet von Maßnahmen in der Lehreraus- und -weiterbildung sowie einem Programm für das Erlernen von Beratungsfähigkeit, könnte das Beratungskonzept zu einem wichtigen Reformelement im Schulwesen gedeihen.

# Beratung in der Schule

## Anmerkungen

1) Nach den Erfahrungen des Verfassers, der gelegentlich in der Lehrerfortbildung tätig ist, reagieren Lehrer teilweise bereits aversiv, wenn in einer Diskussion der Begriff „Curriculum“ fällt. Dies sollte nicht unbedingt als Ignoranz dieser Lehrer interpretiert werden, sondern belastet sicher zu einem großen Teil die Curriculumreformer, denen es in den seltensten Fällen gelingt, die Brücke von der Theorie zur Praxis zu schlagen.

2) So benützt etwa – wie Pressemitteilungen vom Januar 1976 zu entnehmen war – der Bayerische Philologenverband die Revisionsbedürftigkeit des von *H. Roth* und anderen propagierten „dynamischen“ Begabungsbegriffs als Argument für die Berechtigung des dreigliedrigen Schulsystems.

3) *Z. B. Martin, L. R.*: Bildungsberatung in der Schule. Bad Heilbrunn 1974; *Hughes, P. M.*: Beratung in der Schule. Stuttgart 1974; *Aurin, K./Gaude, P./Zimmermann, K. (Hrsg.)*: Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der BRD. Frankfurt/M 1973; *Roeber, E. C./Smith, G. E./Erickson, C. E.*: Schulische Beratungsdienste. Aufbau und Verwaltung. Freiburg 1974; *Seiss, R.*: Beratung und Therapie im Raum der Schule. Bad Heilbrunn 1975; *Arnhold, W. (Hrsg.)*: Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig 1975; *Junker, H.*: Konfliktberatung in der Schule. München 1976; *Heller, K. (Hrsg.)*: Handbuch der Bildungsberatung, 3 Bände. Stuttgart 1975/76.

4) Folgende einschlägige Fachzeitschriften widmeten in letzter Zeit jeweils ein ganzes Heft dem Thema „Beratung“: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Heft 6/1975; *Schulmanagement*, Heft 5/1975; *erziehung*, Heft 2/1976; *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5/1976.

5) Z. B. der Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) vom 14. 9. 1973 über Empfehlungen zur „Beratung in Schule und Hochschule“ (abgedruckt in *Arnhold* 1975, S. 230-244) oder die vom Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus veröffentlichten Inhalte der Prüfungsordnung zum Fach „Schulpsychologie“ und zum erweiterten „Studium für die Qualifikation des Beratungsehrers“ im Rahmen der neuen Lehrerbildung (KMS Nr. A/1 – 2/191571 vom 21. 1. 1976, S. 300-305).

6) Der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1970, der auch heute noch als Orientierungsrahmen für die Bemühungen um eine zeitgerechte Lösung der Bildungsfragen gilt, enthält bereits einen längeren Passus, in dem eine – noch sehr allgemein abgefaßte – Aufgabenbeschreibung für Bildungsberatung gegeben und damit verbundene Organisationsprobleme angesprochen werden (*Strukturplan* 1970, S. 91-97). Außer-

dem wird „Beraten“ als eine der fünf Hauptaufgaben des zukünftigen Lehrers (neben Lehren, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) beschrieben (a. a. O., S 219). Die Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ enthält im Anhang detailliert Ausführungen über die Notwendigkeit und die Aufgaben von Beratung (Bärsch/Leischner 1974). In Band 51 der Gutachten und Studien der Bildungskommission über „Bildungsforschung: Probleme – Perspektiven – Prioritäten“ beschreibt *Friedrich* (1975, S. 268-316) Ansätze zu einem Forschungsprogramm für psychosoziale Konflikte und schulpсихologische Beratung. Neben den Verlautbarungen des Deutschen Bildungsrates muß in diesem Zusammenhang auch der im Juni 1973 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung verabschiedete Bildungsgesamtplan erwähnt werden, der u. a. Ziele und Maßnahmen der Beratung im Bildungswesen nennt, zukünftige personelle Eckdaten angibt und eine Abgrenzung der Aufgabenbereiche von Schulpsychologen und Beratungslehrern vornimmt (*Bildungsgesamtplan* 1973, S. 79-82).

7) Anlässlich der „1. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung“ der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen (Sept. 1974 in Westerland/Sylt) trugen – erstmals in diesem Umfang – Schulpsychologen ihre Erfahrungen vor und entwickelten Zielvorstellungen für Bildungsberatung und Pädagogische Diagnostik (Referate, Resolutionen und Ergebnisse von Arbeitsgruppen gesammelt herausgegeben von *Arnhold* 1975). Die 2. Bundeskonferenz (Okt. 1975, Freiburg/Breisgau) demonstrierte in Ansätzen das neue Selbstverständnis der Schulpsychologie: Sie will ihr Image als „karitative Dienstleistung“ im Schulbereich abbauen und statt dessen als grundlegendes Element im gesamten Bildungsbereich (unter Berücksichtigung bildungspolitischer Implikationen) angesehen werden (vgl. *Faulstich-Wieland* 1976, S. 49-53).

8) 1973 konkretisierten sich beim Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) an der Universität Tübingen Pläne zur Durchführung eines Funkkollegs „Beratung in der Erziehung“. Dieses Kolleg hat im Oktober 1975 mit über 50 000 (!) eingeschriebenen Teilnehmern begonnen (davon haben sich im Januar 1976 immerhin noch etwa 30 000 der ersten Hausklausur unterzogen). 31 einstündige Kollegstunden und Studienbegleitmaterial im Umfang von etwa 1 000 Seiten sollen die Kollegiaten für Probleme und Möglichkeiten der Beratung in der Erziehung sensibilisieren (vgl. *Hornstein* 1975, S. 1 u. 68). Außerdem ist beim DIFF ein Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ (FAB) in Erprobung, der voraussichtlich ab 1977 den teilnehmenden Lehrern Beratungskompetenz vermitteln will (vgl. *Frick* 1975). Im Studienjahr 1973/74 bereits veranstaltete das Studienprogramm des Bayerischen Rundfunks eine vom Institut für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung der Universität München entwickelte 18teilige Fernsehreihe „Lehrerkolleg Schulberatung“, das der Weiterbildung von Beratungslehrern in Bayern dienen sollte (siehe *Schorb/Simmerding* 1975).

# Beratung in der Schule

<sup>9)</sup> Vgl. hierzu etwa die Analysen von *Offe* (1970 und 1972) und *Hurrelmann* (1975).

<sup>10)</sup> *Köhler* (1975) hat unlängst die ökonomischen und sozialen Erwartungen an die Berufswahlberatung aufgewiesen, die darauf hinauslaufen, in der Beratung vorwiegend ein Instrument der Anpassung des Arbeitsmarktes und damit der Beschäftigungsstrukturen an die Bedingungen der kapitalistischen Produktion zu sehen. Welche Konsequenzen daraus für das Individuum erwachsen, geht z. B. aus der bei *Stark* (1975, S. 42 f) zitierten Hamburger Lehrlingsstudie vom Jahre 1970 hervor, wonach 51 Prozent der Lehrlinge im dritten Lehrjahr sich nicht noch einmal für den gewählten Beruf entscheiden würden.

<sup>11)</sup> Als Vertreter dieser Richtung seien genannt: *Klaus Mollenhauer*, *Hermann Giesecke*, *Wolfgang Lempert*, *Ulf Preuss-Lausitz*, *Hans-Jochen Gamm*. Einen guten Überblick bietet *Kerstiens, L.*: Modelle emanzipatorischer Erziehung. Bad Heilbrunn 1974.

<sup>12)</sup> In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, daß sich in letzter Zeit ein Wandel von unkritischer Testeuphorie und -gläubigkeit zu einem relativierten Verständnis der Nützlichkeit von standardisierten Prüfverfahren für Diagnose und Beratungszwecke abzuzeichnen scheint. *Bastine* weist z. B. in ihrem Beitrag „Beurteilung und Beurteilungsverfahren (Diagnostik) in Hinblick auf Beratung“ für das Funkkolleg auf die mangelnde Relevanz dieser Verfahren für pädagogische Zwecke hin (*Bastine* 1976, S. 28 und 39). Bedenkt man die große Zahl der Teilnehmer an diesem Funkkolleg, so dürfte die Klage, kritische Ausführungen zur herkömmlichen Diagnostik würden ohne sichtbare Konsequenzen zur Kenntnis genommen (*Scheckenhof* 1975, S. 929), nicht mehr ganz berechtigt sein.

<sup>13)</sup> Diese Projektgruppe am Institut für Pädagogik II der Universität München, die sich aus mehreren Psychologen und Lehrern zusammensetzte, versuchte von 1970-1973 im Auftrag des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft Methoden zur Laufbahnberatung von Schülern der Orientierungsstufe zu erarbeiten (siehe *Projektgruppe*: Diagnostik in der Schule. München 1973).

<sup>14)</sup> Der Artikel von *Bachmair* (1975) ist für weitere Studien besonders zu empfehlen, da der Autor nicht nur die Probleme der Entwicklung und Anwendung des DB umfassend darstellt, sondern auch die Möglichkeiten eines DB im Rahmen einer Reform im Erziehungssystem realistisch abzuschätzen versucht.

<sup>15)</sup> Der DB konnte in den 7.-9. Schuljahren der integrierten Gesamtschulen eingesetzt werden; immer dann, wenn Berechtigungen vergeben oder Laufbahnentscheidungen getroffen wurden, waren „die verrechnungsfähigen Zahlenwerte der Noten zwingend vorgeschrieben“ (*Stephan/Stubenrauch* 1975, S. 26).

<sup>16)</sup> Anregungen für ein Programm zum Erlernen von Beratungsfähig-

keit gibt *Rauh* in seinem Gutachten „Der Lehrer und die Laufbahnwahl seiner Schüler“, worin er fünf Richtziele zur Verwirklichung autonomer Laufbahnentscheidungen seitens der Jugendlichen angibt: „Die ‚Kenntnis der heutigen Arbeitswelt‘, die ‚Identitätsfindung‘, ‚Entscheiden lernen‘, ‚das Lernen lernen‘ und die ‚Bereitschaft zur beruflichen Mobilität‘ “ (zitiert nach *Rist* 1975, S. 260).